

CLEIDE QUADROS AFONSO DE MOURA

A MODELAGEM JUNTO AO DEFICIENTE VISUAL

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista no Curso de Pós-graduação em Educação Especial do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

CURITIBA

1991

ORIENTADORA:

. EUNICE FAGUNDES DE CASTRO

Pedagoga, especializada na área de Deficiência Visual e
Múltipla Deficiência

Professora de Reeducação Visual

Membro da equipe da Divisão de Educação Especial da Prefeitura Municipal de Curitiba.

‘’

Ao meu marido e filhos,
pela compreensão e colaboração
para que eu pudesse realizar es-
te trabalho.

DEDICO.

AGRADECIMENTO

À professora Eunice Fagundes de Castro, batalhadora incansável no atendimento ao Deficiente Visual e ao seu próximo. Pelo espírito de desprendimento, dedicação e altruísmo na orientação deste trabalho, nossos mais sinceros agradecimentos.

*"A vitória é momento na batalha inter-
minável; é lábil o instante da coroa...
dura nada.
Importa a luta".*

Walter Hugo de Almeida

S U M Á R I O

1	<u>INTRODUÇÃO</u>	1
1.1	JUSTIFICATIVA	1
1.2	APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA	3
1.3	OBJETIVOS	3
1.3.1	Objetivo Geral	3
1.3.2	Objetivos Específicos	4
2	<u>DEFICIENTE VISUAL - GENERALIDADES</u>	5
2.1	DEFINIÇÕES	5
2.2	AJUSTAMENTO À SOCIEDADE	7
2.3	O POTENCIAL MENTAL DOS DEFICIENTES VISUAIS	8
2.4	NÍVEL SENSORIAL DOS CEGOS	8
2.5	CONHECIMENTO DO MUNDO	9
2.6	APROVEITAMENTO EDUCACIONAL DOS DEFICIENTES VISUAIS	12
2.7	TREINAMENTO OCUPACIONAL PARA CEGOS	14
2.8	EDUCAÇÃO DE PESSOAS DE VISÃO SUBNORMAL	16
3	<u>ABORDAGEM SOBRE ARTES</u>	19
3.1	ARTES NA FALA DE CONCEITUADOS ARTE-EDUCADORES	19
3.2	A ARTE EXIGE ESPAÇO NA ESCOLA PÚBLICA	23
3.3	SENTIDOS E PERCEPÇÃO	25
3.4	FORMAÇÃO DOS PROFESSORES	26
3.5	O ENSINO DE ARTES OBRIGATÓRIO	27

3.6	MODELAGEM COM ARGILA: RECURSO PEDAGÓGICO E DE AU- TO-EXPRESSÃO	30
3.6.1	O que é argila?	30
3.6.2	Objetivos da Modelagem	33
3.6.3	Como as Crianças Modelam	36
4	<u>RELATO DE EXPERIÊNCIA JUNTO À CRIANÇAS DEFICIENTES</u> <u>VISUAIS</u>	39
4.1	COMPORTAMENTOS OBSERVADOS NOS SUJEITOS	41
5	<u>CONCLUSÃO</u>	44
6	<u>RECOMENDAÇÕES</u>	46
	<u>GLOSSÁRIO</u>	48
	<u>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u>	50

1 INTRODUÇÃO

1.1 JUSTIFICATIVA

Os objetivos, conteúdo e material envolvidos na educação dos deficientes visuais não são essencialmente diferentes dos compreendidos na educação normal.

Eles necessitam de uma boa educação geral, somada a um tipo de instrução ocupacional que esteja de acordo com seus requisitos especiais.

A educação dos Deficientes Visuais como todos os tipos de educação especial, exige o treinamento especial de professores, instalações e equipamentos especiais e algumas modificações curriculares. Uma vez que a educação dos educacionalmente cegos e dos portadores de visão subnormal são algo diferentes:

- . existem necessidades educativas especiais dos cegos.

Neste estudo, dar-se-á ênfase ao Deficiente Visual e ao ato de modelar como uma modalidade em artes. Acredita-se que é do exercício constante de atividades criadoras e naturais, tais como a modelagem que depende o desenvolvimento da sensibilidade, altamente responsável do homem.

O amparo legal da Educação Especial salienta-se no Brasil pelo artigo 9º da Lei 5.692/71 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ainda no caso do Paraná, pela Deliberação 020/86 do Conselho Estadual de Educação.

Em 2 de julho de 1984, a Assembléia Legislativa do Estado do Paraná teve a aprovação do Sr. Governador da Lei nº 7.875 a qual visa a integração, reintegração e habilitação da pessoa deficiente no trabalho e na educação.

A referida lei contém 26 artigos cujo art. 3º diz o seguinte:

A política de educação, habilitação e reabilitação social, igualitária deverá proporcionar aos deficientes as condições de adequada formação escolar e profissional e as oportunidades de trabalho e do convívio comunitário, que lhes permitam o pleno desenvolvimento da personalidade.

Juanita W. FLEMING em seu livro "A criança excepcional" refere-se a criança cega em idade escolar como sendo perfeitamente capaz de se integrar ao convívio social, desde que receba educação adequada precisando porém, sentir estímulo e auto-respeito por suas capacidades e talentos.

Estima-se que as experiências educacionais corriqueiras sejam 85% visuais. Dado que a criança cega está privada desse tipo de experiência, adaptação necessária e sua educação requer uma mudança do sentido da visão para os sentidos auditivos, táteis e cinestésicos como vias de instrução, aprendizagem e orientação.

Segundo MAZZOTA (1982) o atendimento educacional aos alunos deficientes visuais se faz através de recursos especiais integrados e é no "modelos de recursos" que se caracteriza basicamente, pela prestação de apoio, de auxílio ao aluno na escola comum e inclui como modalidades administrativas a sala de recursos e o ensino itinerante.

As escolas e instituições pouco se preocupam com a auto-expressão do Deficiente Visual correlacionado às Artes. A modelagem com argila material essencialmente plástico, relaciona-se diretamente com o sentido do tato e a plasticidade é sua maior propriedade, permitindo usá-la com vantagem pelas crianças adolescentes e adultos, pois essa característica oportuniza e exige o uso flexível de conceitos no contínuo trocar de formas.

O manuseio da argila, ou o ato de modelar, constitui-se, sem dúvida, em um jogo primitivo, produzido por gestos de amassar, agregar e outros na busca de coordenar movimentos e de denunciar o material. "É através do contato com a argila que as nossas crianças conquistam o tridimensional" (HERBERT, 1976).

Após a apropriação por parte da pessoa de suas formas de expressão é que sua linguagem vai se ampliar e buscar contato com outras linguagens.

1.2 APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA

Esta pesquisa buscou subsídios para responder a seguinte questão:

Será mesmo a modelagem um recurso pedagógico auxiliar da auto-expressão do Deficiente Visual?

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo Geral

Sistematizar os conhecimentos para utilização da modelagem como instrumento pedagógico de auto-expressão do Deficiente Visual.

1.3.2 Objetivos Específicos

Além do objetivo geral citado, esse trabalho pretende alcançar os seguintes objetivos:

- a) levantar na bibliografia especializada a conceituação e a caracterização de Deficiente Visual (de modo geral);
- b) estabelecer a viabilidade, a nível teórico, da utilização da modelagem como auto-expressão e recurso pedagógico;
- c) uma abordagem prática com a modelagem junto a Deficientes Visuais (D.V.) numa escola especializada em Curitiba;
- d) relato da experiência.

O presente estudo, não terá possibilidades de esgotar a bibliografia existente na área, delimitando, por isso os aspectos conceituais na escolha de alguns autores.

A experiência da modelagem como recurso pedagógico junto ao deficiente visual, tem em seu bojo levantamento de pontos e maior entendimento para reflexões posteriores pois não sofreu a categorização de pesquisa de campo.

2 DEFICIENTE VISUAL - GENERALIDADES

2.1 DEFINIÇÕES

Existem definições quantitativas e funcionais dos deficientes visuais. Quando se requerem definições quantitativas para fins legais e administrativas, a cegueira é usualmente definida como "acuidade visual de 20/200 ou menos no olho menor, com correção adequada, ou uma limitação de tal ordem nos campos da visão que o diâmetro máximo do campo visual subten- de uma distância angular não superior a 20 graus" (FUNDAÇÃO NORTE-AMERICANA PARA CEGOS, citado por TELFORD e SAWREY, 1975).

Diz-se que uma pessoa tem acuidade visual de 20/200 se ela precisar ficar a uma distância de 20 pés para ler o tipo- padrão que uma pessoa de visão normal pode ler a uma distância de 200 pés. Aproximadamente 6/60 metros.

A restrição do campo visual a uma distância angular de 20 graus ou menos é, por vezes, chamada visão em túnel. Um indivíduo com esse problema pode ter acuidade visual normal na área que pode focalizar, porém seu campo visual é tão restrito que ele só consegue ver uma área limitada de cada vez.

Uma pessoa que sofra restrição da acuidade visual ou do campo da visão nessa medida é considerada tipicamente, legal e clinicamente cega.

Tem havido pouca demanda de definições médicas e legais para a cegueira parcial ou para os de visão parcial. Entretanto, o padrão quantitativo mais freqüentemente aceito é a "acuidade visual entre 20/70 e 20/200 no olho melhor após correção máxima" ou limitações comparáveis de outros tipos. Alguns especialistas em oftalmologia propuseram medidas quantitativas mais complexas da "eficiência visual", nas quais a acuidade visual desempenha apenas um dos papéis (TELFORD e SAWREY, 1975).

As definições funcionais variam de acordo com a finalidade que pretendem servir.

Em vista de sua importância prática, a cegueira educacional tem sido a mais sistematicamente estudada. As pessoas educacionalmente cegas são aquelas cuja visão é tão deficiente que não podem ser educadas através dela. Sua educação deve ser realizada primordialmente, através dos sentidos auditivos, tátil e cinestésico.

Os educacionalmente cegos têm que ler e escrever em Braille.

As pessoas de visão subnormal - ou parcialmente cegos - permite ler e escrever não necessitam do Braille. O material usado deve ser impresso em tipos ampliados, ou precisam de dispositivos de ampliação, ou só conseguem ler quantidades limitadas de material de impressão normal em condições especiais.

Muitas pessoas ditas como cegas conseguem ler tipos ampliados ou mesmo a impressão comum.

Isto pôde ser observado pela autora desse trabalho, por ocasião do estágio no Centro de Reeducação Visual Municipal, onde pessoas portadoras de patologia visual compromete-

dora, da visão são recuperados através de exercícios nas funções ópticas que mais necessitam .

A reeducação visual é aprender a enxergar.

Os pontos importante para a reeducação visual constituem de: tamanho de estímulo fornecido pela checagem das funções ópticas, cuidados especiais fornecidos pelo conhecimento do diagnóstico e prognóstico oftalmológico como tipo de luz, indicação ou não dos auxílios ópticos a pequena distância (até 10 cm) distância intermediária (de 90 em a 1,50 m) e a distância longa (1,50 m em diante) e indicação de outras.

2.2 AJUSTAMENTO À SOCIEDADE

O deficiente visual se ajusta dia-a-dia, da mesma forma que pessoa normal, mesmo aqueles que não tem uma situação financeira equilibrada.

Tem-se a impressão que vivem numa escuridão eterna mas, na verdade não se compadecem de si mesmos por não poderem ver.

Os efeitos sociais e pessoais do prejuízo na visão são inespecíficos, assumindo, na maioria das vezes, a forma de imaturidade e insegurança.

Os cegos tem imaginação e fantasias igual a de uma pessoa normal. Se esforça em se integrar tantos nos hábitos, como na comunicação pessoal. Dependendo da aceitação social onde vive. Sua vida na maioria das vezes é simples.

Os movimentos repetitivos, agitar os dedos diante do rosto colocar-se em postura estranha são características daqueles deficientes visuais nervosos ou com retardamento mental. Tais atitudes não são aceitas numa sociedade.

A medida que a criança cresce tendem a desaparecer, porém, naquelas crianças emocionalmente perturbadas persistem por mais tempo.

A socialização e desenvolvimento pessoal dos cegos têm sido aumentado por coisas como museus especiais, exposições e jardins concebidos especialmente para eles, como é o caso Mary Duke: Briddle Galley de Arte da Carolina do Norte, em Raleigh, Carolina do Norte, do Garden of Fragance, no Parque Golden Gate, em San Francisco; e do museu itinerante para cegos, patrocinado pela California Arts Comission.

2.3 O POTENCIAL MENTAL DOS DEFICIENTES VISUAIS

A deficiência mental e a cegueira podem resultar de causas ambientais comuns. Doenças ou acidentes serão devidos presumivelmente, às limitações não compensadas do influxo sensorial e da mobilidade.

Quando a sociedade não fornecer experiências a fim de neutralizar seu deficit sensorial pode ser rebaixado.

A cegueira não eleva nem diminui seu potencial mental.

Sua maturidade neuro muscular e o desenvolvimento postural dos bebês cegos é igual a das crianças dotadas de visão.

2.4 NÍVEL SENSORIAL DOS CEGOS

As várias leituras mostram a superioridade dos cegos na área sensorial é resultado de um esforço para pequenas pistas e mais uso como fonte de informação e orientação. Não é o caso de se considerar um rebaixamento.

Os estudos têm mostrado, sistematicamente, que as pessoas de visão normal são iguais ou superiores aos cegos em sua capacidade de identificar a direção ou distância da fonte de um som, discriminar as intensidades relativas dos tons, reconhecer formas táteis e discriminar entre pressões temperaturas ou pesos relativos, assim como em sua acuidade de olfato, paladar e do sentido da vibração. De modo semelhante, os cegos não tem exibido superioridade em sua memória mecânica ou lógica.

2.5 CONHECIMENTO DO MUNDO

A pessoa cega tem conhecimento do mundo por meios diferentes dos que enxergam, isto é óbvio. Sua percepção depende em muito aos diferentes estímulos. Sua organização é útil e satisfatória. Seus conceitos são muito amplos.

Segundo LOWENFELD (1973) citado por TELFORD e SAWREY (1975), cita que adultos que ficaram cegos antes da idade de cinco anos não tem imagens visuais. Contudo, tais pessoas efetivamente desenvolvem e utilizam os conceitos de forma, espaço e distância além do âmbito do tato e do movimento. Elas funcionam eficientemente, das experiências visuais. Não se sabe se esses perceptos e conceitos, derivados primordialmente de fontes táteis, cinestésicas e auditivas, permanecem nesses níveis, ou se existe uma fusão de impressões e uma emergência de conceitos, a partir de tais experiências, convertendo-se em algo, semelhante àquilo que os indivíduos que vêm derivam da visualização.

A duração da experiência visual precoce antes de tornar-se cego também é importante na aquisição de aptidões mani-

pulatórias e locomotoras. Se a criança é dotada de visão durante o período em que suas atividades manuais normalmente ficam sob controle visual, adquire uma integração básica, nos primeiros anos de vida, também parece um fator crítico para o desenvolvimento da locomoção.

O conhecimento das qualidades espaciais dos objetos é adquirido pelos cegos, em grande parte, através do tato e da cinestesia. A audição fornece pistas quanto à direção e distância dos objetos que produzem sons, mas não traz uma idéia dos objetos como tal. As experiências táteis e cinestésicas requerem o contato direto com os objetos ou a movimentação em torno deles. Assim, os objetos distantes, tais como os corpos celestiais as nuvens e o horizonte, bem como objetos muito grandes, como montanhas e outros acidentes geográficos, ou os objetos microscópicos, como as bactérias, não podem ser percebidas e têm que ser concebidas apenas por analogia e extrapolação a partir de objetos realmente experimentados. Embora isso constitua uma limitação, é provavelmente comparável à maneira pela qual a pessoa que vê imagina o tamanho do mundo e dos outros planetas, que não pode perceber diretamente, ou das distâncias interplanetárias, que estão muito além de sua experiência direta. Quando as distâncias interplanetárias são enunciadas em termos de anos-luz, por exemplo, a concepção que se tem de tais magnitudes depende, basicamente, de símbolos verbais ou escritos, ou é uma extrapolação de distâncias efetivamente percorridas.

Difícilmente são percebidas da mesma forma que o cume distante de uma montanha ou o armazem da esquina.

É surpreendente que disponham-se de poucos estudos que versem diretamente sobre a formação de conceitos ou os níveis conceituais alcançados pelos cegos, em comparação com as pessoas de visão normal. Uma pesquisa efetuada comparou com "cegueira precoce" e "cegueira tardia" com crianças dotadas de visão em várias tarefas táteis e auditivas (AXELROD, 1959 citado por TELFORD e SAWREY, 1975).

Os sujeitos com "cegueira precoce" eram inferiores aos dotados de visão em:

- abstrair uma característica comum a membros sistematicamente recompensados de pares de objetos;
- solucionar problemas de emparelhamento envolvendo seqüências espaciais ou temporais; e
- transferir um princípio de solução de uma área sensorial para outra - auditiva para cutânea e vice-versa.

Os sujeitos com "cegueira tardia" não mostraram inferioridade alguma em relação aos que tinham visão normal. As diferenças obtidas, embora estatisticamente significativas, foram pequenas e, segundo o autor acima citado, não sugerem um prejuízo intelectual acentuado. O mesmo autor assinala também que não pode ser excluída a possibilidade de lesão cerebral nos "cegos precoces".

Os trabalhos de pesquisa tem documentado as deficiências dos indivíduos com déficits visuais no desenvolvimento de conceitos espaciais.

Existem também dados de pesquisa que indicam que as pessoas cegas não usam os conceitos abstratos no mesmo grau em que o fazem as pessoas que vêem, mas raciocinam muito mais a nível concreto.

As crianças cegas obtêm escores inferiores a seus pares dotados de visão no domínio de tarefas piagetianas como a serialização, a classificação e a conservação. Seus déficits relativos se tornam maiores a medida que ficam mais velhas. Contudo, mediante treinamento intensivo, as crianças cegas são capazes de aprimorar essas aptidões o bastante para alcançar seus pares dotados de visão.

Numa pesquisa realizada por HALPIN *et alii* (1973), verificou-se que 81 crianças cegas de seis a doze anos, frequentando turmas regulares, tinham maior fluência verbal e eram flexíveis e originais do que crianças comparáveis dotadas de visão, conforme medido pelos Testes de Pensamento Criativo de Torrente. Esses autores postulam que a criança cega é mais fluente por apoiar-se maciçamente no fluxo verbal para compensar as limitações impostas pela cegueira. Os cegos também podem ter que ser mais flexíveis e adaptáveis para enfrentar as exigências da vida num mundo concebido para pessoas dotadas de visão (TELFORD e SAWREY, 1975).

Os cegos podem ter que depender mais da imaginação do que os que vêem e o que imaginam pode ser mais incomum, singular e original do que a realidade.

2.6 APROVEITAMENTO EDUCACIONAL DOS DEFICIENTES VISUAIS

Os defeitos visuais do tipo encontrado em 25 a 35% das crianças na escola, a maioria dos quais não é suficientemente grave para exigir programas de educação especiais, não parecem afetar o aproveitamento educacional. Enquanto a hipermetropia (formação de imagem dos objetos situados no infinito

aquém da retina) está associada a um progresso acima do normal na leitura.

Já em 1918, um teste de aproveitamento educacional foi elaborado para cegos. Desde então muitos testes de aproveitamento têm sido adaptados para utilização com cegos. Além de proporem as tarefas em Braille, esses testes vem com instruções preliminares mais detalhadas e duas vezes meia a três vezes mais tempo é concebido para sua execução. Alguns testes foram adaptados para administração oral. Em decorrência dessas diferenças, as comparações diretas com as normas obtidas nos testes regulares com indivíduos dotados de visão são bastante arriscadas. Entretanto, só pode-se encarar os escores dos testes de aproveitamento tal como encontrá-lo. Quando as crianças cegas e de visão normal são comparadas série por série os dois grupos são aproximadamente iguais, exceto em aritmética, em que os escores dos cegos são geralmente mais baixos. Contudo, as crianças cegas são, em média dois anos mais velhas que as crianças dotadas de visão na mesma série. Conseqüentemente, as comparações através da idade cronológica ou da idade mental indicam um considerável retardamento educacional.

A maior idade das crianças cegas parece resultar, grandemente, de seu ingresso tardio na escola, de sua ausência da escola por causa do tratamento dos problemas visuais, da falta de instalações escolares apropriadas e de seu ritmo mais lento de obtenção de informações por meio do Braille, dos tipos grandes ou da audição.

Alguns fatos incidentais pertinentes ao aproveitamento escolar dos cegos são:

a) a causa da cegueira e a idade em que o indivíduo fi-

cou cego não estão relacionadas com o aproveitamento escolar;

- b) a idade de ingresso na escola tem uma correlação negativa com o sucesso escolar;
- c) as crianças cegas têm dificuldades especiais em aritmética.

Atualmente, acham-se disponíveis edições em Braille e em tipos aumentados da série do "Novo Teste de Aproveitamento de Stanfor para a segunda até a 12.^a séries. São eles testes de potência, mais do que a velocidade.

2.7 TREINAMENTO OCUPACIONAL PARA CEGOS

As necessidades educacionais da pessoa cega são hoje atendidas de modo mais satisfatório do que suas necessidades ocupacionais. Na maioria dos países mais avançados do mundo atual, nenhuma criança cega de inteligência normal precisa crescer sem treinamento acadêmico, pré-ocupacional e mesmo algum treinamento ocupacional. Alguns textos programados, modificados para apresentação auditiva aos cegos foram criados.

Entretanto, muitas pessoas cegas são incapazes de conseguir empregos adequados a suas aptidões. Estima-se que menos da metade dos indivíduos cegos capazes de trabalhar em ocupação gerais o estejam fazendo e que apenas cerca de 20% dos que poderiam funcionar adequadamente em oficinas ocupacionais protegidas estejam assim empregados.

O treinamento ocupacional especializado - o ensino de técnicas e conhecimentos específicos necessários ao emprego em ofícios ou profissões regulares - raramente é fornecido pelos órgãos destinados aos cegos.

Somente em algumas poucas áreas limitadas, tais como o trabalho com outros cegos, na operação de postos de serviços e no ensino de técnicas especiais como o empalhamento de cadeiras, a confecção de vassouras e a tecelagem é que as agências para cegos criaram programas de treinamento ocupacional. Em sua maior parte, as pessoas cegas têm que obter seu treino ocupacional juntamente com as que vêm.

Nenhuma técnica especial para a colocação de trabalhadores, habilitados ou profissionais foi desenvolvida. O único problema especial envolvido na colocação ocupacional está em lidar com os preconceitos pouco realistas dos empregadores e com as qualificações físicas injustiçadas que podem impedir a contratação de cegos.

Há relativamente poucas ocupações e profissões nas quais os cegos não sejam empregados com êxito. Por exemplo, a Associação Nacional de Professores Cegos contava com 80 professores cegos de pessoas dotadas de visão em 1970. Contudo, a oficina ocupacional protegida ainda é a maior fonte isolada de emprego para os cegos. Nos casos mais bem sucedidos de colocação em empregos industriais, conseguiu-se um compromisso da direção das empresas para a contratação de determinado número de trabalhadores cegos. Fica entendido que os trabalhadores cumprirão as programações e respeitarão os padrões de produção e serão remunerados em bases regulares. Desde que a companhia disponha de cargos que possam ser satisfatoriamente desempenhados por trabalhadores cegos serão mantidas oportunidades de emprego para um número ou percentagem especificada de trabalhadores cegos. Por vezes, são necessários compromissos sindicais para isentar essas pessoas das cláusulas

de promoções por antiguidade previstas nos contratos coletivos. Os acordos para empregar um certo número de cegos em vez de um grupo particular de trabalhadores cegos, impedem a perda desses postos para outros trabalhadores cegos quando determinado contrato de trabalho é rescindido. Para impedir que os trabalhadores cegos se isolem do grupo geral de trabalhadores, muitos agentes de emprego preferem não colocar vários trabalhadores cegos num mesmo departamento (TELFORD e SAWREY, 1975).

2.8 EDUCAÇÃO DE PESSOAS DE VISÃO SUBNORMAL

A educação das pessoas de visão subnormal constitui um problema muito menor do que a dos cegos. Em sua maior parte, os parcialmente cegos são, basicamente, pessoas que vêem e que são educadas e preparadas para a vida como tal. Em determinada época, um grande número de turmas com "economia de visão" foi formada para os parcialmente cegos. A idéia de economia da visão foi amplamente descartada, porquanto ficou geralmente reconhecido que a utilização máxima da visão, mesmo deficiente, não causa sua deterioração. A visão não é poupada por sua não utilização. A criança de visão precária é atualmente encorajada a usar sua vista ao máximo, aprender a ler o material impresso, a escrever e a adquirir tanto quanto seja possível de sua educação através da visão. Em contraste com a ênfase das antigas turmas na economia da visão dos parcialmente cegos, encontram-se agora programas ou, pelo menos, propostas para seu "desenvolvimento da visão" ou "utilização da visão". Em tais programas, as crianças estão "aprendendo a ver" ou seja, a fazer pleno uso de sua visão residual (LOWENFELD, 1973 citado por BARRAGA, 1970).

As pessoas que trabalham com deficientes visuais vem ocupando cada vez mais do uso eficaz de qualquer visão residual. Muitas crianças legalmente cegas têm uma visão a curta distância potencialmente útil, porém não desenvolvida. Muitas dessas crianças podem desenvolver uma visão funcional considerável, mesmo que disponham de uma acuidade muito baixa de visão medida. Entretanto, essas crianças requerem oportunidades e programas planejados para atingir esse objetivo. Os procedimentos de ensino especificamente dirigidos para esse fim podem aumentar significativamente a eficiência visual das crianças parcialmente cegas (BARRAGA, 1970).

A educação de crianças parcialmente cegas faz as adaptações de currículo e equipamentos necessários à educação da criança deficiente, porém, nos demais aspectos, sua educação não é exclusiva. A criança não precisa aprender a ler e escrever em Braille.

É capaz de uma locomoção independente, sem adquirir técnicas especiais. Sua orientação especial e seus conceitos não são exclusivos.

. Dispositivos auxiliares educacionais para os parcialmente cegos

Para a criança de visão limítrofe, tudo que se faz necessário podem ser algumas pequenas adaptações tais como sentar-se perto do quadro-negro, colocar a carteira numa iluminação satisfatória e obter permissão para deslocar-se de modo a ficar tão próximo quanto possível de gráficos e outros materiais expostos nas paredes.

Para as crianças com deficiências mais graves, os livros impressos em tipos grandes e os dispositivos de ampliação

de várias técnicas de fazer necessárias. Duas companhias - a American Printing House for the blind (Impressora Norte-Americana para cegos) e a Stanwix Publishing House (editora Stanwix) publicam livros para pessoas parcialmente cegas e uma variedade bastante ampla de material de leitura vem-se tornando acessível.

A maneira mais simples de obter uma ampliação do texto impresso é trazer o livro para mais perto dos olhos. A visão de indivíduos que seguram o material de leitura muito perto dos olhos é perturbadora para muitas pessoas, porquanto elas acreditam que essa leitura tão próxima seja prejudicial aos olhos. A maioria das autoridades no assunto acredita que o material pode ser colocado, em segurança, tão perto dos olhos quanto seja necessário. Para muitos indivíduos parcialmente cegos, todavia manter o texto impresso próximo aos olhos não é suficiente e outros meios de ampliação podem tornar-se necessários.

A ampliação ótica é obtida de diversas maneiras. Existem projetores e lentes especiais de ampliação - tanto lentes de contato quanto as de armações convencionais. Uma grande variedade de dispositivos especiais de ampliação é produzida.

O simples aumento dos tipos impressos ou a ampliação não fazem da pessoa parcialmente cega um leitor normal. Todos os meios de aumento dos tipos reduzem o campo efetivo da visão. Isso equivale a dizer que o volume de material que pode ser percebido de uma vez fica reduzido e que o ritmo da leitura é correspondentemente lento. É necessário, portanto, descobrir o tipo, e grau de ampliação mais apropriado para cada pessoa.

3 ABORDAGEM SOBRE ARTES

O presente estudo dirige seu foco de análise sobre a modelagem no seu aspecto pedagógico e da auto-expressão junto ao Deficiente Visual. Uma abordagem sobre artes e arte-educação se faz necessário como subsídio para entender a importância da arte nas escolas. Primeiramente a arte de maneira geral não necessariamente como portadora de Deficiência visual.

Na continuidade dessa exposição pretende-se estabelecer a referida importância da modelagem como recurso pedagógico com crianças portadoras de deficiência visual.

3.1 ARTES NA FALA DE CONCEITUADOS ARTE-EDUCADORES

Muitos são os estudos que demonstram a importância do trabalho das artes com relação a educação de crianças, jovens e adultos.

Segundo Francis CROSE (1971),

É interessante notar que o produto do esforço criador infantil, seus desenhos, pinturas, modelagens etc... é provavelmente o melhor recurso que dispomos para conhecer a criança e para abrir as portas para a sua futura expressão criadora. Devemos conhecer a linguagem artística da criança. Uma vez que o mundo de criação próprio da criança nos é dado através de suas pinturas. Aprendemos coisas sobre ela seu meio, e nos tornamos mais capazes

de propiciar uma melhor atividade criadora noutra oportunidade. Felizmente as crianças são geralmente muito tolerantes. Podemos nos relacionar com elas, mesmo sem conhecer bem sua língua. E, no entanto, elas nos aceitam e em pouco tempo temos o prazer de testemunhar a sua satisfação em expressar-se significativamente.

Com relação a atitudes ou atividades criadoras temos a contribuição de Maria Helena NOVAES (1976), aprofunda esta questão analisando-a:

É preciso reforçar a certeza do que a formação integral da personalidade do educando está incompleta sempre que se relegar a um segundo plano a expressão criadora, sendo fundamental considerar que, para o indivíduo, o fato de expressar-se livremente é muito mais significativo que o produto propriamente criador. Não é na opinião que as crianças formulam a respeito das coisas criadas que reside o valor psicológico da atividade criadora mas sim, no significado da coisa criada para a pessoa que a concebeu, pois é como uma extensão de si própria, uma parte de si mesma. Para a criança, aquilo que ela faz não é apenas um produto de seu esforço, mas ela mesma e estimulá-la a expressar-se livremente é transmitirlhe auto-confiança, ajudando-a a desenvolver suas potencialidades.

No campo da educação o unilateralismo dos sistemas e métodos pedagógicos cultivam quase exclusivamente as funções intelectuais, dirigindo seus maiores cuidados para o treinamento do pensamento que analisa, divide e classifica.

Segundo Herbert READ (1970),

As emoções, os sentimentos, não constituem objeto da atenção dos educadores, nem tampouco eles se ocupam de aprimorar a percepção das sensações. A consequência é que as emoções que

não aprende mas a exprimir nem purgar (catarse) manifestam-se quase sempre distorcidas e, não raro, irrompem violentas produzindo situações que depois são lamentadas.

READ (1970) inspirou-se muito em Platão. Segundo o filósofo grego, no primeiro ciclo da educação ensinar-se-á harmonia e ritmo por meio da música, dança, canto e ginástica. Somente no segundo ciclo, o jovem abordará a aritmética, geometria e astronomia, ciências que exigem esforço do pensamento abstrato. A educação será iniciada com as artes pois estas "possuem no mais alto grau o poder de penetrar na alma e atingi-lo fortemente, trazendo consigo harmonia e transmitindo-a".

Harmonia e ritmo não estão presentes apenas na música, canto e dança mas "em todos os trabalhos dos artesãos". Impregnam tudo quanto é feito pelo habitante da República, pois o fundamento da educação foi conduzi-los ao mais íntimo da alma da criança para que daí de dentro possam reger suas ações e plasmar suas obras.

Um programa de educação, segundo o autor acima citado não bastará em si a conhecer o mundo exterior. Terá de ser tomada seriamente em consideração a função imaginativa. Somente a imaginação é capaz de dar forma às sensações internas, às emoções, aos sentimentos.

Somente a imaginação pode fazer de fantasias vagas e de imagens imprecisas oriundas do inconsciente, dados objetivos.

O mundo do inconsciente terá de ser observado com atento cuidado pelo educador. "Existe no interior da psique da criança, tanto quanto na do adulto, um processo psíquico que se desenvolve abaixo do nível da consciência e cuja atividade

tende a organizar em agrupamentos harmoniosos os esboços de imagens que tomam forma no inconsciente" (READ, 1970).

READ (1970) prossegue, afirmando que:

O equilíbrio psíquico só torna possível quando este processo inconsciente encontra condições para desdobrar-se, isto é, quando são permitidas e estimuladas as diversas modalidades da função imaginativa "elaboração espontânea da fantasia expressão criadora em cor, linha, sons e palavras".

O perigo está em que o indivíduo seja devorado pela sociedade e se dissolva na massa. Perigo demasiado evidente nos dias atuais.

A arte representa para READ (1970) o meio mais eficiente para combater esse perigo "porque o artista, na medida da sua grandeza, sempre confronta o desconhecido, e o que traz de volta dessa confrontação é uma novidade, um novo símbolo, uma nova visão da vida, a imagem exterior de coisas inferiores".

Helena ANTIPOFF (1979) conceituada autora na área de Educação Especial, no Brasil aborda com clareza sobre arte como recurso pedagógico para crianças e vai além...

Na modelagem e seu barro, encontra a criança o material por excelência para satisfazer sua curiosidade em coisas proibidas, na preocupação com as coisas do sexo por exemplo, grandes tabus, ainda, da nossa civilização. Moldando a argila dá aos órgãos genitais de seu boneco, a importância universalmente proporcional à liberdade com que tais assuntos foram admitidos em casa, na escola, no hospital - quando doente - e a criança cria o seu boneco à sua imagem ou à imagem ao imaginado por ela, auxiliando assim, o educador medroso a enfrentar os problemas rudes da educação sexual.

As atividades artísticas permitem à criança viver a sua vida, realizar seus sonhos e ambições, compensar suas deficiências.

NOVAES (1976) cita que:

O menino de pernas aleijadas que enche seus cadernos de desenho com centenas de partidas de futebol, em que figura a sua imagem nas cores do time preferido: a inferioridade econômica da menina pobre faz com que seus modelos achem-se ricamente vestidos e as casas luxuosamente ornamentadas, as discórdias familiares que são resolvidas pacificamente numa história inventada pela criança onde tudo é paz e sorriso.

3.2 A ARTE EXIGE ESPAÇO NA ESCOLA PÚBLICA

Conforme denunciam inúmeros arte-educadores, o ensino da arte vem sobrevivendo a duras penas. Eles lembram que cada vez mais o mundo moderno está ligado ao desenvolvimento do saber artístico, inclusive para o desempenho das mais variadas profissões. Por isso mesmo os arte-educadores de todo o país se mobilizam para influir na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação de maneira a garantir a arte um bom espaço na escola de 1º grau. Nesta reportagem, os argumentos e a luta dos defensores da arte na escola, a situação dessa área do ensino em vários Estados e em algumas experiências bem-sucedidas de trabalho artístico, em escolas que ousaram - na maioria por conta própria - valorizar o ensino da arte.

A arte é a primeira linguagem do homem. Antes de escrever, o homem primitivo fez desenhos nas cavernas, assim como acontece com qualquer criança antes da alfabetização. Depois utilizou também a dança, o teatro e a música para expres-

sar suas emoções e sentimentos religiosos. Tudo, o que está à nossa volta foi imaginado, desenhado, esculpido, pintado e muitas vezes, dançado e cantado - além das obras de arte, os móveis, as casas, as roupas, os objetos.

Um bom mestre-de-obras tem conhecimento da arte: noções de espaço, linhas retas e curvas, formas, cores.

Um eletricista, como lembra a professora Ana Mae BARBOSA, diretora do Museu de Arte Contemporânea da USP; será um profissional muito melhor se conhecer arte, pois saberá que uma determinada disposição de pontos de luz numa sala dará a sensação de aumento ou diminuição do espaço.

Um câmera de televisão realizará melhor seu trabalho se estudar obras de arte; os ângulos, o enfoque, a perspectiva. E quem trabalha na indústria de tecidos precisa ter noções de cores, texturas, padronagens, que fazem parte do estudo da arte. "Se pensarmos que 25% do mercado de profissões do país lida com arte, veremos que ela tem função social importante" (BARBOSA, 1989).

Apesar de tudo isso, o ensino de arte está correndo perigo. Relegado a um segundo plano, sobrevivendo devido à dedicação isolada e nem sempre estimulada por muitos profissionais, esse aspecto fundamental da educação ocupa um espaço restrito no ensino público, oferecido na maioria das escolas como atividade e não disciplina e, com raras exceções, reduzido a cópias mecânicas para eventos comemorativos.

Uma situação reveladora do descompromisso da sociedade para com a arte, que, como muitos acreditam, "não serve para ganhar dinheiro e, portanto, não tem importância" (BARBOSA, 1989).

3.3 SENTIDOS E PERCEPÇÃO

"A arte não é dada na escola para formar artistas, mas para desenvolver os sentidos e a percepção" afirma o professor Carlos de PAULA, responsável pela área de Educação Artística do Departamento de 1º Grau da Secretaria Estadual da Educação do Paraná. "Mas, no Brasil, nunca se deu importância à arte e à cultura", observa Olga REVERBEL, do Instituto de Educação de Porto Alegre. "Por isso, as escolas dão Educação Artística apenas como uma obrigação sem qualquer integração com outras disciplinas" (NOVA ESCOLA, 1989).

Herdeira de uma tradição que começa no Renascimento, e que estabelece a hegemonia da linguagem verbal, a escola brasileira não se deu conta ainda de que, no mundo de hoje, o futuro já chegou. Ela desconhece as novas linguagens das telas de T.V. e cinema aos computadores, dos vídeos à propaganda. "Deixa de lado a intuição e prestigia apenas a lógica e as coisas concretas" afirma a professora Noêmia MAGALHÃES, da rede pública municipal do Rio de Janeiro. Seu modelo de educação é segmentado - agora Matemática, depois Geografia, História etc... como nota Maria Lúcia SANTAELLA, do Programa de Pós-graduação em Comunicação e Semiótica da PUC-SP. Para ela "o ensino de arte, que por sua própria natureza é antagônico a essa educação segmentada, é que pode ligar todo o conhecimento" (NOVA ESCOLA, 1989).

O ser humano é um todo, ele não se identifica com coisas fragmentadas, alerta a prof.^a Lucimar LARA da Escola Municipal Magalhães Drummond de Belo Horizonte.

"Por isso, a arte é o instrumento que lhe possibilitará uma identificação maior com a escola". E, se for ministrada

adequadamente, apresentará reflexos nas demais disciplinas, garante Lais ADERNE, presidente da Federação de Arte-Educadores e secretária da Cultura do Distrito Federal.

A importância da arte na formação do ser humano integrado é a tecla diária em que batem as entidades da área para resgatar a obrigatoriedade da disciplina. No momento da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases, a Federação dos Arte-Educadores do Brasil alerta, em documento enviado ao Congresso Nacional, que, se esse espaço não for garantido, "a escola formará homens e mulheres adaptáveis, cuja inteligência é servil à técnica e à ciência já feitas, à ciência pronta, ao pensamento pronto".

3.4 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

A formação dos professores é outra preocupação dos arte-educadores, que reivindicam a extinção da licenciatura curta e da polivalência no I Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil (1988) foi sugerida a criação de um curso com duração mínima de quatro anos com mais uma especialização. Os arte-educadores recomendam ainda que a arte seja incluída como função básica na preparação dos estudantes do Magistério e enfatizam a necessidade da presença do professor especialista nas primeiras séries do 1º Grau.

No mês de junho passado, essas reivindicações foram levadas pelas entidades à Comissão de Educação e Cultura do Congresso Nacional com vistas à elaboração da L.D.B. Os arte-educadores entendem que os projetos de lei apresentados omitem a permanência de ensino de arte nos currículos de 1º e 2º

graus, o que se traduzirá em prejuízos, irreparáveis para toda a sociedade, como acentua BARBOSA (1989): "a arte deve estar no currículo para fazer o indivíduo reconhecer a cultura de seu país. Queremos um Brasil futuro com gente que seja capaz de decodificar seu país, conhecendo sua história e sua arte".

3.5 O ENSINO DE ARTES OBRIGATÓRIO

Com sua luta de vários anos, os arte-educadores pretendem que a Educação Artística seja transformada em Ensino da Arte e que seja obrigatória enquanto disciplina da pré-escola ao 2º Grau, já que em muitos Estados não passa de uma atividade do 1º Grau. E mesmo quando ministrada como disciplina, consta apenas do 1º grau maior, em uma das séries, com uma carga que varia entre uma e duas aulas semanais.

O panorama levantado por Nova Escola em alguns Estados confirma o quadro da Educação Artística no país traçado pelos especialistas da área.

No Rio Grande do Sul a Educação Artística só apareceu no currículo do 1º Grau entre a 5.^a e 8.^a série e, na maioria das vezes como atividade extracurricular, em apenas uma série, com duas aulas semanais. Isto se deve, na opinião da assessora técnica da Secretaria da Educação do Estado, Mirtô TODESCO, dois motivos: a má interpretação da resolução 785/86 do Conselho Federal de Educação e a carência crescente de professores especializados.

Segundo TODESCO, o objetivo da resolução era aumentar a carga horária de Português e Matemática; para isso, as escolas praticamente expulsaram a Educação Artística do currículo.

culo. E o parecer 179/79, do Conselho Estadual de Educação, que estabelece diretrizes para desenvolvimento da Educação Artística nas escolas de 1º e 2º Graus, facilitou a supressão da disciplina, ao assegurar a cada escola a "flexibilidade didática" para sua implantação. Resultado: "hoje é raríssimo encontrar professor de Educação Artística da 1.ª à 4.ª série e, nas demais quase sempre o que existe é um professor polivalente de música, desenho e arte que põe um disquinho para tocar ou manda a criança fazer um desenho, sem qualquer objetivo", critica a professora.

Sem currículo mínimo e sem programa comum, a Educação Artística é ministrada de acordo com a realidade de cada escola. Se há um professor especializado, a escola o aproveita. Caso contrário, o ensino fica a cargo de professores de Educação Física ou mesmo de outras disciplinas, desde que possuam alguma habilidade manual.

"Presenciei professores ensinando Educação Artística a título precário, conforme permite a lei quando não há especialista na escola, mas que já estavam há seis anos nesta situação", comenta TODESCO.

Em 1978 a Educação Artística quase foi banida do currículo das escolas oficiais de Minas Gerais: retirada do 1º Grau menor, permaneceu apenas na 7.ª e 8.ª séries. A "gritaria" dos professores foi grande e, no ano seguinte ao menos na 3.ª série oficialmente voltou a ter a disciplina.

Segundo Eliane Teresinha GUEDES diretora do Departamento Cultural do Sindicato da União dos Trabalhadores de Ensino de Minas Gerais (U.T.E.) e professora de Educação Artística licenciada na rede municipal a situação é um pouco melhor que

na estadual. Mas não há por exemplo, nenhum critério definido para a admissão dos professores do 1º Grau menor. Quem tiver algum curso na área dá a disciplina ou quem for mais jeitoso para a coisa, de acordo com a opinião da diretora.

GUEDES (1979) afirma que a resolução da Secretaria Estadual da Educação que trouxe de volta a Educação Artística para a 3ª série coloca que nas demais (além da 7ª e 8ª) ela deve permear o conteúdo escolar: "Mas o que é permear? Como isso é feito na prática? Não há respostas", diz a professora.

Nas quatro primeiras séries não existe o especialista, também de acordo com uma resolução da Secretaria: "Quem dá aulas é o regente, só que as supervisoras pedagógicas não a colocam no programa, Então as crianças ficam sem aulas também na 3ª série".

Como a carga horária foi reduzida, explica GUEDES (1979), criou-se um excedente de professores, convidados a lecionar outras disciplinas, mesmo sem habilitação. Os que não quiseram hoje trabalham em funções burocráticas na escola ou lecionam ao mesmo tempo em vários lugares, para completar a carga horária de 18 horas semanais, o mínimo exigido para lecionar em cada disciplina.

Desde 1988, com a implantação da jornada única no Ciclo Básico, estabeleceu-se que deveria haver duas aulas semanais na rede pública do Estado de São Paulo a cargo de especialistas. Nem todas as escolas conseguiram implantar a jornada única - em que as crianças estudam durante um período de seis horas, com direito a merenda, aulas de Educação Artística ficou pequeno, porque as turmas aumentaram. O responsável pela área de arte acaba sendo o professor regente.

De acordo com a equipe de Educação Artística da CENP (Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas), a resolução 7/89 da Secretaria Estadual da Educação tornou a disciplina obrigatória, no mínimo em duas séries consecutivas da 5.^a à 8.^a. O conselho da escola delibera sobre a importância da matéria.

Nos CEFAMS (Centro de Formação de Profissionais do Magistério), a Educação Artística está incluída na grade curricular com maior espaço.

3.6 MODELAGEM COM ARGILA: RECURSO PEDAGÓGICO E DE AUTO-EXPRESSÃO

Suzana Gonçalves CAMPOZANI (1989), licenciada em Desenho e Plástica, Arte-Educadora e Ceramista/RS aborda como chegar à conquista do tridimensional. "As tendências do mundo contemporâneo dirigidas e centradas quase que exclusivamente para a área tecnológica, tendem a considerar o fazer artístico e suas atividades afins, tais como algo supérfluo, dispensável".

A modelagem é de suma importância em nossas atividades escolares, para que, nossas crianças tenham oportunidade de trabalhar com esse material, estabelecendo relações criativas com o mundo. Estimulando a auto-expressão, reforçando o eu de cada indivíduo e ampliando a consciência de suas possibilidades de atuação sobre o meio em que vive, buscando uma melhor interação e equilíbrio com ele, estaremos contribuindo para uma melhor qualidade de vida.

3.6.1 O que é argila?

Argila é um material terroso sedimentar, de grão fino,

resultante da decomposição de rochas feldspáticas, graníticas e outras. Sua cor vai do branco, amarelo claro ou vermelho escuro, diversos tons de cinza até o preto, que é dado por elementos orgânicos.

Encontrada em camadas superficiais de terrenos, bem como em profundos leitos de rios, sopês de montanhas, na sua maioria contém outros elementos indesejáveis agregados a ela. Após sua extração, podemos retirar seus resíduos mais grosseiros, realizando lavagens, passando por peneiras. Conserva-se a argila sempre úmida, fechada em sacos plásticos em lugares protegidos do vento e do sol direto.

Dessa forma estará em boas condições para a modelagem.

Quando muito molhada, mais líquida, deve-se abri-la em pedaços sobre jornal ou placas de gesso, que vão auxiliar a secagem retirando o excesso de água.

Ao evaporar a água, a argila torna-se dura e seca, porém pode ser reaproveitada para modelagem, voltando-se a umedecê-la com água, colocando-a em recipientes ou mesmo sacos plásticos resistentes. Deixa-se descansar e volta-se a amassar até adquirir consistência para ser modelada.

Pode-se também dispor de olarias localizadas próximo e obter a argila já em condições de oferecer à criança para a modelagem.

A argila se caracteriza por ser um material extremamente plástico e maleável podendo ser facilmente modelada na mão. Porém a maleabilidade da argila é variável, existindo as argilas magras e as argilas gordas. As primeiras são menos maleáveis quebrando-se com freqüência. As segundas são mais plásticas, menos quebradiças, mais apropriadas para modelar. Há, no

entanto, argilas excessivamente plásticas, tornando-se impossível utilizá-las para modelagem sem lhes adicionar outros elementos.

A modelagem é uma atividade da artes plásticas em que a argila é o material básico.

Pode-se realizar modelagem com outros materiais como papel, farinha etc. Porém a argila parece ser mais rica, por propiciar principalmente um contato com elementos da natureza.

Desde que o homem descobriu a argila, suas mãos não mais cessaram de criar utensílios e figuras. Assim, não constitui surpresa o fato de a criança e o adolescente encontrarem satisfação na prática da modelagem.

Maria Walsh GOLDVAG e Marília Pinheiro CARNEIRO (1984) citam que:

A modelagem é de grande importância nos primeiros anos escolares, no jardim de infância, nas turmas de alunos especiais e de classes preliminares, por melhorar o equilíbrio para a escrita, ajudar o desenvolvimento muscular fino, desenvolver a coordenação motora, a noção espacial e a memória visual. Quando a criança passa a modelar formas que antes desenhava, recortava, pintava, descobre a terceira dimensão.

Os problemas que poderão surgir não deve o professor temer e enfrentá-los.

A sujeira na sala, argila que "some" e "voa" no teto e nas paredes, pias que se entopem se não houver o cuidado de ter uma bacia a mão, um não saber o que fazer com bolinhas e cobrinhas sem conta...

No seu primeiro contato com o material - a exploração é o primeiro passo do ato criador - o aluno deve "sentir" a

massa, passando a mão nos pedaços cortados à sua frente, pelo professor, que jamais irá sugerir, interferir ou destruir o trabalho da criança sem que esta o deseje.

Modelagem não se ensina: a própria criança descobre suas inúmeras possibilidades. No entanto, deve-se alertá-la quanto a precariedade do material, que quebra à toa, e de que não poderá guardar tudo o que fizer.

A modelagem como o grafismo, tem fases que sempre se repetem: a criança bate a massa indistintamente, faz bolinhas, cobrinhas, ligaduras, produz objetos, pinta-as com tintas d'água ou os enverniza com goma-laca em camadas finas, e também os queima (no forno).

Em qualquer nível, a modelagem oferece ao aluno meios de projetar suas experiências com o mundo que o cerca, além de favorecer a descarga emocional, sendo calmamente de indiscutível efeito. Com a possibilidade de fazer e refazer o trabalho (que só existe na pintura a dedo) ela também dá autoconfiança a quem a pratica.

3.6.2 Objetivos da Modelagem

Ao oferecer argila, tem-se presente que a modelagem oportuniza a criança:

- . o desenvolvimento da criatividade;
- . o desenvolvimento da auto-expressão;
- . o desenvolvimento da coordenação motora, de movimentos com o uso de ambas as mãos;
- . o desenvolvimento da percepção tátil, visual e especial;

- . o desenvolvimento da expressão não-verbal;
- . o desenvolvimento do tônus muscular;
- . o enriquecimento da sensibilidade;
- . a liberação das tensões;
- . o contato pessoal e interno com o material (terra-natureza);
- . a troca de energias.

Por tudo o que já foi citado, é de suma importância que a argila faça parte das atividades diárias das crianças.

Na maioria das vezes, nos locais de trabalho, as escolas brasileiras, não dispõem de instalações adequadas para as atividades de artes plásticas. Porém isso não deve se tornar um empecilho, quando realmente se acredita na importância de tais atividades no processo de educação de nossas crianças.

Assim, para a modelagem, pode-se utilizar as mesas ou carteiras forradas com jornal ou mesmo o chão da sala, com as crianças sentadas nele, trabalhando sobre jornal. Pode-se realizar modelagem ao ar livre, no pátio, utilizando novamente o jornal, ou, se dispuser, de pedaços de oleado ou linóleo, no seu lado avesso, o que evita que a argila grude.

Não havendo pia ou tanque próximo, utilizar um recipiente com água, esponja para lavar as mãos, bem como uma toalha para secá-las.

Muito importante é a presença e o acompanhamento do professor enquanto a criança modela.

Muitas vezes a modelagem, principalmente para os pequenos constitui-se, em jogo momentâneo, o que deve ser estimulado pelo professor, não havendo necessidade de permanecer a forma modelada. As próprias crianças guardam a argila em sacos

plásticos após realizarem as atividades.

No início do contato com a argila, na pré-escola e nas primeiras séries, a modelagem deve ser com as mãos, oportunizando assim que as crianças explorem ao máximo todas as possibilidades do material.

Existem os chamados esticos, instrumentos para auxiliar no modelado, bastante utilizado por quem faz cerâmica.

Porém são desnecessários para as crianças pequenas além de caros e de difícil aquisição.

As próprias crianças improvisam seus instrumentos, quando sentem necessidade, empregando para isto pauzinhos, palitos, tampinhas, colheres e outros .

As peças modeladas e que as crianças desejam conservar deve ser deixadas secar à sombra de forma lenta, em um local previamente preparado pelo professor. Pode ser um cantinho, estante, armário ou mesmo mesa.

O interessante é as crianças acompanharem a secagem e as alterações que sofre a argila e devido a fragilidade, as possíveis rachaduras e quebras das peças.

Também, muitas vezes, elas desejam pintar as peças. Isso pode ser feito após estarem secas, das seguintes maneiras:

- . tintas preparadas com o próprio barro (argila bem líquida, cola, pigmento);
- . anilina com cola;
- . têmpera ou guache;
- . anilina e cera (incolor, para assoalho);
- . pigmentos naturais (sementes, flores, etc);
- . tintas plásticas;

- . verniz;
- . tintas de artesanato para cerâmica.

À medida que as crianças se tornam maiores, são repassadas a elas alguns conhecimentos mais técnicos de como emendar as peças com barbutina, argila mais líquida de consistência cremosa, de como ocar as formas para torná-las mais leves e até queimá-las.

Convém ressaltar que esses conhecimentos mais técnicos devem ser colocados a parte do interesse e questionamento das crianças e dos adolescentes.

Pode-se vir a realizar a chamadas queimas primitivas, cujo forno é o mais simples possível. Abre-se um buraco na terra, colocam-se cacos de cerâmica em volta, acomodam-se as peças já secas, intercalando-se e cobrindo com lenha. Tapa-se com uma tampa de lata e coloca-se fogo, deixando queimar lentamente.

Outro tipo de forno primitivo é feito em latão ou tonel, onde as peças são colocadas, intercalando-se com serragem, que deve estar bem seca.

Coloca-se querosene ou outro combustível, deixa-se queimar lentamente tampando o tonel com uma tampa. As peças são retiradas após a queima total da serragem.

3.6.3 Como as Crianças Modelam

Sendo a argila um elemento terra de inegável fascínio sobre as crianças, seu contato é por si prazeroso, com raríssimas exceções. Amassar, bater, sovar, cortar, enrolar são por si só ações extremamente importantes. As crianças

realizam várias experiências e ao modelar evidenciam uma sequência de etapas semelhantes ao que realizam em nível de desenho.

A maneira própria que cada criança usa para modelar, bem como seu ritmo e intensidade, devem ser respeitadas pelo adulto.

Sem interferir nem dizer o que modelar, o que não significa deixá-las ao acaso, o professor pode e deve estimular essa atividade.

As crianças pequenas, ao começarem a modelar, fazem-no de maneira descontrolada, passando após a ser intencional e controlada, realizando bolinhas e rolos. Modelam formas irreconhecíveis para os adultos, muitas vezes dando-lhes nomes e contando histórias sobre elas.

Depois atingem a representação do real, em busca de um esquema próprio como no desenho.

À medida que se intensificam as experiências com materiais gráfico - plásticos e estas crianças vão crescendo, aproximam-se das representações realistas e das formas naturalistas.

Na maioria das vezes, as crianças começam a modelar, as partes separadamente (cabeça, tronco, rolos para os membros) para depois uní-las num todo, juntando as partes e colocando detalhes. Há, no entanto, outras crianças que partem de um bloco de argila.

Figuras humanas, animais domésticos, monstros, animais pré-históricos, carros, aviões, objetos utilitários, objetos cotidianos como sofá, cadeiras, televisão, mesas e camas são constantes na modelagem infantil.

Precioso conceito sempre repetido pelo mais completo mestre na arte de modelar, em nossa terra: Rodolfo BERNADELLI: "a técnica e a observação, aliadas ao Desenho, constituem o segredo da perfeição, não o apolegamento da argila".

4 RELATO DE EXPERIÊNCIA JUNTO A CRIANÇAS DEFICIENTES VISUAIS

As considerações deste estudo tem caráter eminentemente pedagógico.

Na maioria as crianças classificam-se com distúrbios mentais, deficiência visual, distúrbios funcionais da visão mais especificamente.

As crianças trabalhadas são alunos da Escola Especializada Primavera e situam-se numa faixa etária de 07 à 14 anos.

As observações feitas ocorreram no período de agosto a dezembro de 1989, portanto, duração de 4 meses.

A meta foi levantar a viabilidade prática da utilização da modelagem como recurso pedagógico, em crianças de distúrbios funcionais da visão e deficientes visuais.

Durante o estudo através da modelagem, o material utilizado como modalidade em artes foi a massa de modelagem industrializada.

Nas atividades desenvolvidas procurou-se em verificar os comportamentos externados pelas crianças, seu desempenho e desenvolvimento.

As turmas eram constituídas de dois a seis alunos, com atendimento de 1 hora e 30 minutos, diários, sob o critério de grau de comprometimento nas áreas: motora, cognitiva e principalmente visual.

Numa sala destinada a artes, e de posse da massa de modelagem na qualidade de arte-educadora trabalhou-se com síndromes diversas e mais especificamente a Deficiência Visual.

As atividades foram estruturadas de forma a serem ofertadas duas vezes por semana aos deficientes visuais que compreendiam duas turmas na faixa de 07 à 10 anos e de 10 à 14 anos.

Constituía-se outras turmas com síndromes diversas, retirando-se um a dois alunos de suas classes, os quais necessitavam de um reforço maior para seu maior desempenho e desenvolvimento.

O atendimento era ministrado um a um dos alunos, pois, cada caso em particular, exigia um tipo de tratamento mais adequado a sua deficiência.

Nos gestos de amassar, bater, sovar, enrolar, rolar, amassar, agregar, cortar e outros... no fazer criativo e nas várias formas, constatou-se a conquista do tridimensional. As formas das mais ricas e variadas possíveis eram executadas com prazer.

O ato de modelar propiciam o desenvolvimento da verbalização e oralidade tais como: criação de textos, histórias, narração de fatos, diálogos e outros...

No manuseio da modelagem relacionado diretamente com o sentido do tato, oportunizou-se a vantagem de lhes passar muitos conceitos:

- . igual e diferente;
- . classificação por um ou mais atributos;
- . imaginação e criatividade;

- . pensamento lógico;
- . conceituação pelas características essenciais do objeto;
- . associação de quantidade e símbolos numéricos de 1 a 9;
- . aquisição de conceitos matemáticos;
- . seqüenciação numérica crescente e decrescente;
- . associação do número a quantidade;
- . ordenações de numerais;
- . noção números pares e ímpares;
- . atenção, memória, cálculo mental;
- . reconhecimento de letras;
- . noção de posição e relação no espaço;
- . formação de figuras geométricas;
- . noção de esquema corporal;
- . noção de lateralidade;
- . observação, vocabulário;
- . coordenação viso-motora;
- . coordenação motora fina (emendar peças).

4.1 COMPORTAMENTOS OBSERVADOS NOS SUJEITOS

A maioria dos deficientes visuais, apresentavam dupla deficiência e nem por isso seu envolvimento com a modelagem deixava de ser de forma constante de satisfação e agrado.

Ocorreu de dois a três alunos com idade entre 07 a 09 anos, levar a massa à boca num impulso de querer experimentá-la.

Os deficientes visuais na faixa etária de 10 à 14 anos manuseavam a massa constantemente procurando dar-lhes uma forma

através de: criavam histórias relacionadas com o seu dia-a-dia ou então incorporando algum personagem preferido.

As turmas de síndromes diversas, na maioria também tinham comportamento de agrado. Um a dois alunos iniciavam a atividade, falhando posteriormente em concentração, estes são os casos mais comprometidos:

COMPORTAMENTOS COMPROVADOS	MODELAGEM
Recusa ao material	03 crianças
Envolvimento de agrado	08 crianças
Envolvimento receoso	03 crianças
Constância na atividade	06 crianças
TOTAL DE CRIANÇAS TRABALHADAS	20 crianças

Pode-se analisar e constatar, a aceitação com agrado pela modelagem no contingente total de alunos.

A rejeição veio por parte dos alunos com síndromes mais acentuadas; o que não foi possível trabalhá-los satisfatoriamente.

A escolha da modelagem como modalidade em artes buscou ofertar atividades com um mínimo de recursos técnicos individual dando assim, margem a criatividade de cada aluno.

Os deficientes visuais na faixa etária de 10 à 14 anos desenvolveram modelagem com temática mais figurativas. Já os menores de 07 à 09 anos o manuseio mais voltado para a confecção de bolinhas, cobrinhas que agregando-as, criavam formas das mais diferentes possíveis, nomeando-as.

Esta experimentação com a modelagem juntamente aos deficientes visuais e mentais nos leva crer e formular a hipótese

que prosseguindo-se na continuidade das atividades os alunos que não alcançaram níveis satisfatórios por características - recusa, recreio, desagrado imaturidade, terão atitude de melhor aceitação e desempenho, conseqüentemente um desenvolvimento mais a contento.

5 CONCLUSÃO

O presente estudo voltou seu interesse para a utilização da modelagem como atendimento pedagógico junto aos Deficientes Visuais, pois são poucas as escolas e instituições que se beneficiam da contribuição da modelagem como modalidade em artes para melhor desenvolvimento e desempenho de seus alunos.

A partir de tópicos tais como: definições, ajustamento social, potencial mental, nível sensorial, conhecimento do mundo, aproveitamento educacional, treinamento ocupacional buscou-se conceituar e caracterizar o Deficiente Visual naquilo que seria de mais proveitoso para enriquecer e dar mais qualidade a esse estudo.

Procurou-se evidenciar também o papel da arte e particularmente da modelagem como recurso pedagógico e de auto-expressão do Deficiente Visual, pois foi na prática que pôde-se checar essa intenção.

Reunindo suporte teórico sobre Deficiente Visual e abordando sobre artes a experiência reforçou a viabilidade da utilização da modelagem como recurso pedagógico não apenas à criança Deficiente Visual bem como ao jovem e ao adulto Deficiente Visual, e crianças e adultos normais.

CROSE (1971) permite que se conclua essa pesquisa com a seguinte colocação:

É tarefa do professor estimular os pensamentos e sentimentos, bem como, até certo ponto, envolver-se emocionalmente na experiência artística. Para o bom desempenho desta tarefa o professor precisa conhecer a criança seus gestos e rejeições, sua família e seu meio-ambiente, suas atividades com as outras crianças e os limites de seu mundo.

6 RECOMENDAÇÕES

No aprendizado através da modelagem com argila se torna necessária uma classe-oficina a qual deverá constar as seguintes características:

- . área total: 264 metros quadrados;
- . janelões para iluminação (dotados de cortinas para graduação da luz);
- . basculantes para ventilação;
- . instalação de água corrente;
- . instalação a gás;
- . pavimentação de ladrilhos;
- . ladrilhamento das paredes, até um metro e cinquenta de altura, bancadas fixas com oitenta centímetros de altura, tampo ladrilhado com sessenta centímetros de largura. Sob o tampo, duas ordens de prateleiras divididas em escaminhos para o material em uso;
- . tanques para barro;
- . tanque para formas, com água corrente;
- . armário ao longo das paredes, individuais e guarda-material. Mesa para o professor.

No caso de pequenos grupos, cujo material utilizado é a massa de modelagem industrializada para um bom trabalho se faz necessário apenas: uma sala especial, onde haja instalação de

água corrente, boa iluminação, espaço apropriado, guarda material e atendimento individualizado, auxílio de mais um profissional além do titular.

O professor regente de turma seria o ideal, pois poderia acompanhar melhor o desenvolvimento e o desempenho de seus alunos com isto daria um cunho a mais ao seu trabalho.

É muito escassa a presença de arte-educadores nas escolas em geral e mais ainda em escolas especializadas.

É raro para desempenhar a arte-educação com Deficientes Visuais, um profissional capacitado e com habilitação em educação especial e mais especificamente em Deficiência Visual, o que seria ideal e o mais indicado.

Na falta de um profissional especializado se torna mais difícil atingir os objetivos e o resultado fica muito a desejar.

O período de atendimento às crianças deficientes deve ser não muito longo evitando assim que a atividade se torne cansativa a criança e passe para uma atitude de desagrado, o que não é nada aconselhável e desejável.

GLOSSÁRIO

Associação Visual: a percepção de um relacionamento lógico entre coisas visíveis concretas, representativas e/ou simbólicas.

Auto-expressão: se manifestar, de revelar, se dar a entender, se representar por meio de um trabalho de arte, se fazer conhecer por suas idéias.

Deficiência Visual: alteração na capacidade de perceber imagens, comprovada por diagnóstico de especialista na área.

Caracteriza-se por:

- a) perda total ou quase total da visão (cegos): que são aqueles que apresentam perda total ou parcial de visão, em tal grau que necessitam de método Braille como meio de leitura e escrita e/ou de outros métodos, recursos didáticos e equipamentos especiais para sua educação;
- b) visão reduzida ou visão subnormal (parcialmente cegos): parcialmente cegos são os que embora com distúrbios de visão possuem resíduos visuais em tal grau que lhes permitem ler textos impressos à tinta. Não se incluem nesta categoria as deficiências facilmente corrigidas pelo uso adequado de lentes.

Escaminho: instrumento auxiliar para modelar a argila durante a execução do trabalho (forma de escamas).

Excepcional: é toda pessoa que se afasta dos padrões admitidos de normalidade, podendo ser um portador de deficiência (mental, visual, auditivo, física ou múltipla); de problema de conduta de superdotação.

Forma: a forma sólida ou silhueta de qualquer coisa.

Funções Ópticas: as habilidades relacionadas com o controle e uso dos músculos externos/internos e estruturas do olho.

Óptica: estrutura dos olhos que permitem o controle dos raios da luz para ver.

Orientação Espacial: a percepção da posição relativa da própria pessoa e/ou coisas visíveis em relação ao espaço circundante.

Percepção Visual: a capacidade de compreender, interpretar significativamente e utilizar as informações recebidas através do sentido da visão num determinado momento.

Símbolo: um sinal conhecido ou convencional que quando visto significa ou sugere alguma coisa.

Todo-Parte: ver e perceber o todo como um conjunto de partes únicas e individuais.

Visão: o processo de olhar, ver e perceber através do sentido da visão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ANTIPOFF, Helena. Educação dos excepcionais e sua integração na comunidade rural. Rio de Janeiro : Sociedade Pestalozzi do Brasil. 1966.
2. BARRAGA, Natalie ; MORRIS, June C. Programas para desenvolver a eficiência no funcionamento visual. Belo Horizonte : Fundação para os Livros do Cego no Brasil, 1970.
3. BRASIL. LEIS, DECRETOS. PORTARIAS. Lei 5692/71:fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências, DO - 1º de agosto de 1971. Brasília, 1971.
4. CAMPOZANI, Suzana Gonzalez. Modelagem com argila leva à auto-expressão. Revista do Professor, v. 5, n. 19, p.8-11, jul./set. 1989.
5. CANZIANI, Maria de Lourdes ; PICHORIM, Suzana. A educação especial no Estado do Paraná: 1963/1983. s.n.t.
6. CASTRO, Eunice Fagundes. Metodologia da reeducação visual. Curitiba, 1991. xerocado.
7. CROSE, Francis F. O professor: um catalizador no processo de criação. Arte e Educação, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 11, fev. 1971.
8. FLEMING, Juanita M. A criança excepcional: diagnóstico e tratamento. 2.ed. Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1978.
9. GOLDVAG, Maria Walsh ; CARNEIRO, Marília Pinheiro. Coletânea de técnicas sensibilizadoras para artes. Rio de Janeiro : Departamento Nacional, 1984.
10. LORENZOTTI, Elizabeth. A arte exige mais espaço na escola pública. Nova Escola, v. 4, n. 35, pp. 12-19, nov. 1989.

11. MAZZOTA, Marcos José da Silveira. Fundamentos de educação especial. São Paulo : Pioneira, 1982.
12. NOVA ESCOLA, v. 4, n. 35, 1989.
13. NOVAES, Maria Helena. Criatividade: processo x produto. Arte e Educação, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 3-8, mar. 1976.
14. PARANÁ. Conselho Estadual de Educação do Paraná. Deliberação 020/86. Curitiba, 1986.
15. READ, Herbert. In: SILVEIRA, Nise Herbert Read: em memória. Arte e Educação, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 5, set. 1970.
16. REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, Rio de Janeiro, v. 65, jan./abr. 1949.
17. TELFORD, C.W. ; SAWREY, J.M. O indivíduo excepcional. Rio de Janeiro : Zahar, 1975.